L’entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages

Régine Boyer
Charles Coridian
Valérie Erlich

La croissance massive des effectifs universitaires et, simultanément, les taux élevés d’abandon ou de réorientation lors de la première année d’études supérieures interrogent sur les modalités de l’entrée à l’université. Si des travaux récents ont affiné la connaissance générale des conditions d’études et de vie de la population étudiante, peu se sont centrés sur les débutants pour tenter de restituer les différentes facettes de leur expérience. Telle est la perspective de cet article qui s’attache à développer une approche transversale de l’entrée dans la vie étudiante et privilégie les relations entre formes d’apprentissages et vie sociale parmi les bacheliers arrivant à l’université.

Mots-clés : étudiant, supérieur premier cycle, socialisation, identité, sociologie de l’étudiant.

L’entrée à l’université est analysée comme un passage ou « processus d’affiliation » (Coulon, 1997) dont l’enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant (Dubet, 1994). C’est sur ce processus que nous nous centrerons en mettant toutefois l’accent sur la diversité des facteurs qui concourent à construire peu à peu une identité étudiante. En effet, l’entrée dans la vie étudiante ne peut être perçue à partir des seules modalités d’affiliation intellectuelle et sociale à l’université. Elle procède d’une rencontre entre une nouvelle culture scolaire et un nouveau statut social, mais aussi d’une transformation des cadres et modes de vie qui, ensemble, contribuent à façonner l’identité de l’étudiant. L’« affiliation » apparaît donc comme un aspect de la socialisation étudiante, celle-ci se déclinant au travers de divers processus par lesquels les étudiants construisent leur identité propre. Dans cette perspective, nous chercherons d’abord à identifier les changements qui caractérisent les différents domaines d’expérience significatifs pour les débutants. Les histoires singulières d’étudiants présentées ensuite permettront de pointer quelques-unes des transformations identitaires types qui caractérisent l’entrée à l’université. La mise en évidence de représentations diversifiées de l’université et des

études supérieures, mais aussi de situations objectivement différenciées, conduira enfin à esquisser quelques principes de variation des modalités d'entrée à l'université.

Les analyses présentées – issues d'un projet de l'INRP et d'une convention d'étude avec la Direction de la programmation et du développement du Ministère de l'Éducation nationale (Frickey *et al.*, 2000) – s'appuient sur 80 entretiens conduits sur deux sites (Paris et Nice) dans quatre filières contrastées à recrutement massif : Administration Économique et Sociale (AES), Droit, Psychologie, Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). L'interrogation portait sur les changements éprouvés lors du passage du lycée à l'université, sur les études, ainsi que sur les conditions et modes de vie. L'enquête a eu lieu plusieurs mois après la rentrée universitaire, à la période de transition entre le premier et le second semestre et au moment de la prise de connaissance des premières évaluations.

UN TEMPS DE RUPTURES CONJUGUÉES

L'entrée à l'université met manifestement en jeu une série de changements touchant les différents domaines de la vie étudiante.

Une déstructuration des cadres de vie et d'études

L'arrivée à l'université implique une rencontre avec un nouvel espace urbain dans lequel il faut apprendre à se repérer. Presque tous les Parisiens découvrent un nouveau quartier. Ceux qui vivent en banlieue, chez leurs parents, deviennent les usagers d'une ville apparemment bien peu familière et ont souvent à faire face à de longs trajets quotidiens et à de nouveaux modes de déplacements. Les provinciaux, quant à eux, rencontrent fréquemment la « grande ville » où ils « s'installent », même si l'éloignement entre la résidence familiale et le lieu d'études n'est pas toujours important. L'entrée à l'université est plus souvent pour eux synonyme de déménagement et de séparation de la famille, d'autres travaux l'ont souligné (Galland, 1995 ; Grignon, 2000). Il faut alors s'adapter à ce nouvel habitat et au cortège de changements qu'il occasionne : vivre seul(e), gérer un budget, prendre en charge son entretien, faire des courses, préparer des repas...

À ces petits ou grands bouleversements du quotidien s'ajoute pour tous la rencontre avec un nouvel espace scolaire, souvent très vaste, dans lequel il faut apprendre à s'orienter. Le premier repérage de l'espace universitaire s'organise autour de deux catégories de lieux : ceux réservés aux formalités administratives et ceux où se déroulent les enseignements. Les équipements sportifs, culturels ou associatifs ne font pas partie des priorités. D'une manière générale, la confrontation avec le nouveau lieu d'études marque une rupture pour les étudiants. La référence à « son » lycée est d'ailleurs régulière dans les entretiens effectués. Ce lycée sert d'étalon pour mesurer l'ampleur du changement : il comptait « 1 800 élèves », ressemblant par là au lieu où l'on se trouve maintenant ou alors, il était « petit et familial » et la distance ressentie est d'autant plus grande.

Les étudiants débutants décrivent aussi avec régularité l'effritement de leurs réseaux relationnels. Ils résument leur expérience en disant : « au lycée, tout le monde se connaissait. Ici personne nous connaît et on connaît personne ». En effet, l'entrée à l'université a fait éclater les groupes constitués ; l'un est entré en STS, l'autre est parti dans une autre université ou une autre filière. Même si l'on est au même endroit, les horaires divergents rendent les rencontres difficiles. Les relations avec les anciens sur le lieu de résidence familial ne sont pas non plus toujours aisées. Il y a les contraintes du travail, la concurrence de la relation amoureuse...

De nouvelles relations sont certes nouées sur le lieu d'études, mais elles apparaissent encore fragiles et liées à l'organisation des enseignements. On rencontre telles personnes toutes les semaines en s'installant dans la même partie de l'amphithéâtre et en fréquentant les mêmes TD. Des contacts reviennent régulièrement mais ils sont éphémères et concernent chaque fois des personnes différentes : « C'est comme des collègues de travail », dit Nathalie, « on se croise... ». « C'est rare qu'on se voie en dehors » répètent les étudiants, parisiens comme provinciaux, qui soulignent aussi que la semaine est courte puisque le vendredi « chacun rentre chez soi et on rencontre plus personne de la fac ». Le retour chez les parents en fin de semaine est, en effet, quasi-sys-

tématique parmi les débutants disposant d'une résidence indépendante, la double vie devient leur lot commun (Erlich, 1998).

Dans ce paysage bousculé, la famille et le ou la petite amie que l'on avait déjà au lycée demeurent des points d'ancrage. Si les propos restent très discrets sur les relations amoureuses, ils s'étendent beaucoup plus longuement sur les relations familiales, qui semblent d'ailleurs renforcées par la distance le cas échéant. Les contacts téléphoniques sont fréquents. On cherche un soutien face à des tentations de découragement, une aide pour des achats, des conseils de manière générale. La famille élargie est alors mise à contribution et constitue un élément central de ces réseaux relationnels dorénavant séparés et juxtaposés que décrivent les étudiants. Leur situation reste aussi très soumise à la vie familiale car beaucoup de débutants sont encore loin d'être indépendants financièrement. L'argent gagné, surtout pendant les vacances scolaires, permet seulement un partage des charges négocié et de « petits arrangements » organisés sur des normes variables (Cicchelli, 1996).

Des repères temporels à reconstruire

L'entrée à l'université est aussi vécue comme un moment de dérèglement du cadre temporel. Au temps plein et régulier du lycée, « c'était 8 h-17 h à peu près tous les jours », se substituent l'irrégularité et la discontinuité des horaires universitaires qui organisent la vie quotidienne. Plus encore, le temps scolaire contraint, prépondérant durant les années antérieures, se défait dans la mesure où le contrôle de la présence n'est plus systématique.

On soulignera encore que le passage à l'université met en cause non seulement la régularité de la vie lycéenne, mais aussi les découpages habituels de la journée et de l'année (Bonnet, 1997). Chaque journée du lycée était faite d'une succession de cours de 55 minutes. À cette unité horaire se substituent des séquences de durée variable. À l'unité « trimestre » se substitue le « semestre », unité incompréhensible puisque les étudiants notent qu'elle dure en réalité à peine plus d'un trimestre. Quel est alors l'horizon temporel pertinent ? La désorganisation des repères temporels scolaires, commune à tous, prend une ampleur différente selon les modalités de résidence. Les étudiants qui demeurent chez leurs parents conservent le plus souvent des rituels familiaux, comme les réunions autour du dîner. C'est parmi les étudiants qui ont décohabité que la perte des repères temporels apparaît la plus aiguë. Les contraintes familiales ne structurent plus alors un temps déjà faiblement organisé par la scolarité. Cette vacance est désignée par nombre d'étudiants sous le terme récurrent de liberté, immédiatement qualifiée de « fausse liberté » ou de « liberté piège ». Comme si les débutants avaient conscience de l'importance de la socialisation silencieuse (Lahire, 2000) qui s'opère dans l'organisation du temps et les rapports entre temps contraint et temps libre. Pour la plupart, il faut alors prendre conscience de son temps, le construire et le maîtriser en l'organisant : il faut « s'auto-motiver », « s'autocontraindre », « s'autodiscipliner ». Il faut, autrement dit, se définir soi-même un temps scolaire, un temps de travail personnel, un temps de loisirs et le cas échéant un temps de travail rémunéré. Dans ce but, certains conservent la division du temps de « travailleur » qu'ils avaient acquise au lycée ; d'autres estiment pouvoir jouer de leur « liberté » pour imbriquer travail et loisirs tout en maintenant leur objectif prioritaire d'études ; beaucoup plus rares sont ceux qui, comme Alice, fonctionnent « plutôt par rapport aux loisirs ».

La découverte des enseignements universitaires

À leur entrée à l'université, les bacheliers doivent donc s'adapter à des changements plus ou moins intenses de leur mode de vie alors que, simultanément, ils sont confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement et découvrent des situations pédagogiques inédites, celle des cours magistraux en amphithéâtre constituant parfois une expérience assez déroutante.

Évoquant ainsi leurs enseignants de cours magistraux, les débutants partagent assez largement l'appréciation formulée par l'un d'entre eux : « suffisants en connaissances et peut-être insuffisants en pédagogie ». En effet, s'ils se déclarent plutôt satisfaits d'avoir des enseignants « calés », ils se montrent plus sceptiques sur leurs qualités pédagogiques et leur souci de faciliter le travail des étudiants et de les motiver. Perçus souvent comme savants, les enseignants de cours magistraux ne feraient, en effet, pas tous beaucoup

d'efforts pour faciliter la tâche principale à leurs yeux : la prise de notes. Alors que les conseils prodigués dans les sessions d'accueil des nouveaux bacheliers et les prescriptions enseignantes elles-mêmes, lorsqu'elles sont énoncées, mettent avant tout l'accent sur une prise de notes intelligente fondée sur une attention soutenue en cours magistral, les étudiants soulignent que les pratiques enseignantes sont diverses et que certaines rendent l'exercice peu aisé. Une partie des enseignants ne sont pas non plus « intéressants », c'est-à-dire ne se préoccupent pas vraiment d'accrocher l'attention de leur auditoire. Or, pour une fraction des étudiants de première année, l'intérêt pour telle ou telle matière a encore du mal à exister en dehors de la personne de l'enseignant (Barrère, 1997). Pointant une tension entre le « savant » et le « pédagogue » chez leurs enseignants de cours magistraux, les étudiants portent un jugement globalement plus favorable à l'égard des chargés de TD ou TP. Cette situation pédagogique rappelle à certains ce qu'ils ont connu au lycée et facilite les échanges avec les enseignants qui, de fait, sont plus accessibles. Les chargés de TD, compte tenu de leur recrutement, ont également l'avantage d'être souvent plus jeunes que les professeurs d'amphithéâtre et d'apparaître ainsi comme plus proches.

Même si les TD paraissent généralement faciliter la compréhension et l'assimilation des connaissances exposées en cours magistral, des griefs ne manquent pas d'être formulés. Confrontés là encore à une diversité des pratiques enseignantes, les étudiants indiquent que la coordination pédagogique entre enseignements magistraux et enseignements de TD est mise en œuvre de façon fort variée. Ils expriment également leur malaise à définir la finalité des uns et des autres. Les séances de tutorat assurées par des étudiants avancés ne sont pas non plus bien définies. Si beaucoup ont entendu parler de cette offre de soutien, peu y avaient eu recours. Les débutants soulignent aussi leurs difficultés à saisir ce qui est attendu d'eux et constatent que si certains chargés de TD montrent « la voie à suivre », tous sont loin d'avoir le même niveau d'exigences puisque certains ne corrigent même pas le travail qu'ils demandent, si toutefois un travail précis est demandé. Ce qui ne va pas sans poser problème à beaucoup pour comprendre la nature du travail personnel à accomplir.

Les incertitudes du travail étudiant

Comment apprendre, mémoriser l'enseignement reçu ? Comment le compléter, lire ? Comment s'y prendre et quelles sont les priorités ? La réponse à ces questions sur le travail personnel apparaît peu évidente. En premier lieu, la plupart des débutants évoque l'augmentation du travail personnel à fournir, par rapport au lycée, et dans leurs discours prédomine le sentiment qu'ils ont « énormément de choses à faire » et qu'il faut consacrer beaucoup de temps aux études, car « la fac c'est pas la glande finalement ». Face à cet afflux de travail, les étudiants font, en fait, preuve de comportements plus ou moins pertinents au regard des prescriptions enseignantes qui insistent sur l'intensité et la très grande régularité du travail. Si quelques-uns mettent en œuvre ces conseils, la plupart repoussent le travail à plus tard, quitte à travailler dans l'urgence juste avant les examens, ou le font au coup par coup. Le travail est alors transformé en une série d'investissements à court terme calculés au plus près en fonction des bénéfices scolaires attendus.

Les étudiants reconnaissent souvent une mauvaise répartition de leur travail personnel dans leur emploi du temps. Au terme des premières évaluations, les investissements les plus productifs reposeraient pourtant, selon eux, sur la maîtrise de l'organisation du travail personnel, soit la capacité à se préparer à son propre rythme sans se laisser dépasser par les échéances. Le temps et les moments consacrés au travail seraient moins importants que la capacité à s'auto-organiser.

Si cette capacité à gérer l'autonomie paraît assez discriminante, la compréhension de la nature du travail à effectuer différencie également les investissements étudiants et leur engagement dans un véritable travail universitaire. Les notes de cours, principal support de travail et d'apprentissage pour le plus grand nombre, sont par exemple utilisées de manière variée : la plupart s'en tiennent à ces notes tandis que d'autres se livrent à un travail de recopiage ; une partie cherche à aboutir à des résumés ou à une mise en fiches qui leur permettent de synthétiser le cours. Une minorité seulement se livre à un travail de complémentation et de précision de ces notes de cours par des recherches personnelles à partir de manuels ou d'ouvrages. En réalité, beaucoup

se sentent démunis pour savoir ce qu'il faut lire en dehors du cours, surtout lorsque de copieuses bibliographies leur sont fournies sans véritable mode d'emploi.

Les débutants à l'université doivent donc s'adapter, tant bien que mal, à des modalités d'enseignement qui les surprennent et déstabilisent. Amenés à conduire eux-mêmes leur travail personnel, ils acquièrent, ou non, un certain nombre de compétences qui leur permettent de répondre au moins en partie aux exigences des études universitaires (Coulon, 1997). Il faut, en fait, « apprendre à apprendre » dans un contexte où il n'y a pratiquement plus de devoirs à la maison imposés ni de contrôles et d'évaluations réguliers qui guident le travail à accomplir. Dans leurs discours, les étudiants parlent très fréquemment, sans le nommer, de ce flou pédagogique qui caractérise les premiers cycles universitaires (Oberti, 1995). Pour une bonne partie d'entre eux, seule la sanction des examens de fin de premier semestre leur donnera l'occasion de s'interroger véritablement sur leurs méthodes de travail, tout au moins pour ceux qui surmontent le découragement qu'elle peut susciter.

QUELQUES HISTOIRES SINGULIÈRES D'ÉTUDIANTS DÉBUTANTS : ESQUISSE D'UNE TYPOLOGIE DES EXPÉRIENCES

Si l'apprentissage de nouveaux dispositifs institutionnels et de nouvelles formes de travail tiennent une large place dans l'expérience des débutants, leurs récits désignent bien d'autres domaines chargés pour eux de significations. Pris dans un temps de ruptures conjuguées, confrontés à de nouvelles conditions de vie et à une nouvelle culture scolaire, les étudiants sont amenés à interroger leurs investissements intellectuels et affectifs et à les réagencer en réaction aux perturbations ressenties. Ils produisent ainsi des récits aux couleurs variées de leur passage du lycée à l'université. La présentation de quatre portraits contrastés vise à faire saisir l'amplitude des domaines d'expérience signifiants et la diversité des réaménagements opérés par les débutants. Elle permet de dégager quelques formes de transformation identitaire co-extensives de l'entrée à l'université.

Alexandra : la continuité dans le changement

Alexandra, 19 ans, a obtenu un bac S. Elle appréciait la rigueur de la démarche scientifique et s'est inscrite en Droit à la fois parce qu'elle pensait retrouver là des exigences de méthode et parce qu'elle envisage de rentrer un peu plus tard à Sciences-Po, pour travailler dans « les relations internationales », comme sa mère. Alexandra vit avec ses parents à Paris, près de son université. Un peu désorientée au départ par la nouveauté de certaines matières, du travail à effectuer et des critères d'évaluation, elle estime s'être bien adaptée en s'appuyant sur les méthodes de travail qu'elle avait acquises au lycée. Très assidue en cours, elle travaille avec régularité, alternant recherches en bibliothèque en semaine et tâches de longue haleine le week-end. Elle a réussi toutes les épreuves du premier semestre et fait un bilan positif de son entrée à l'université. Elle étudie ce qu'elle a vraiment choisi et se sent responsable de la gestion de son temps comme de son travail. Elle exprime un seul regret : l'université lui paraît très impersonnelle d'une manière générale et les relations entre les étudiants lui semblent superficielles. Aucun lieu n'est prévu pour qu'ils puissent se réunir et prolonger les contacts noués lors des cours. Pourtant, cette lacune l'affecte assez peu finalement dans la mesure où elle a conservé ses relations de lycée et de quartier qu'elle rencontre lors d'activités sportives ou à sa paroisse. « Ma vie est très agréable », conclut-elle, « à moi de me prendre en charge et de faire le mieux possible, quand mes parents me soutiennent et me permettent de faire mes études dans des conditions plus faciles que pour d'autres ». L'entrée à l'université d'Alexandra s'inscrit dans la continuité de ses expériences précédentes, sans engendrer de changements profonds ni dans son mode de vie, ni dans la place donnée à ses études, ni dans sa manière de travailler.

Fanny : une adaptation douloureuse

Fanny, titulaire d'un bac L, a 19 ans et demi. Elle s'est inscrite en Psychologie parce qu'elle voulait « savoir le comportement des gens ». Elle n'indique de projets ni en termes scolaires, ni en termes professionnels mais exprime un souci d'ouverture et de développement de soi auquel son entrée à l'université et son installation à Nice devaient, selon elle, répondre. Aînée de deux

enfants, d'origine populaire, Fanny arrive d'une petite ville du Var et habite à la cité universitaire. La séparation d'avec sa famille et l'organisation universitaire l'amènent à « vivre de manière bien différente qu'au temps du lycée ». Elle a de longs transports à effectuer dans la ville, mange moins bien que chez ses parents, raconte-t-elle, est gênée aussi par la promiscuité et le bruit de la cité universitaire. De plus, elle est confrontée à la gestion de l'argent de sa bourse, responsabilité inconnue jusque-là. En ce qui concerne proprement ses études, les plaintes de Fanny augmentent encore. Elle « aime bien » la discipline qu'elle a choisie, mais elle a eu l'habitude d'ajuster ses efforts au rendement qu'elle pouvait en escompter. Comment, maintenant, se préparer aux examens alors qu'on n'en connaît la date que très tard, qu'on ne sait même pas la forme des épreuves ? Les cours lui paraissent également difficiles à suivre car les enseignants ne tiennent pas compte du niveau de connaissances des élèves. « Ils parlent tout de suite avec un vocabulaire qu'on ne comprend pas », dit-elle, ajoutant qu'« ils veulent casser les étudiants en ne s'occupant pas d'eux ». Ce manque d'encadrement la consterne. Quel travail a-t-elle à faire puisqu'on ne lui dit rien ? Fanny s'effondre sous l'accumulation des changements qui touchent ses univers scolaire et extra-scolaire. Elle se réjouissait pourtant d'en finir avec le lycée et de venir à Nice ; « J'en avais marre », raconte-t-elle, « je me disais : je fais la fac, ça va être tranquille, plus les parents, les profs derrière, mais c'est vrai qu'on est déçus parce qu'on est livrés à nous-mêmes, qu'on doit se débrouiller tout seuls ». Le point nodal de l'entrée à l'université s'exprimait pour Fanny en termes de libération des contrôles et d'émancipation. C'est précisément la face positive des contraintes qui lui manque après un semestre d'expérience étudiante : l'encadrement, le soutien et la prise en charge assurés par les parents et les enseignants.

Karim : l'impossible métamorphose

Les conditions de vie de Karim, 20 ans, n'ont pas été bouleversées comme celles de Fanny dans la mesure où il vit à Paris avec sa famille ; elles se sont même améliorées puisque, titulaire d'une bourse, il a pu abandonner le travail rémunéré qu'il effectuait au temps du lycée. Karim est pourtant si désemparé qu'il a pris la décision de tenter une réorientation vers un BTS en alternance à la rentrée prochaine. Il s'est inscrit en AES parce qu'il souhaite créer une entreprise et aussi, parce que « sortir de l'université, ça donne un profil de quelqu'un qui réussit ». Il est fier, comme l'est son père, ouvrier tunisien, d'avoir obtenu un baccalauréat professionnel avec mention, d'autant qu'il est le seul parmi sa famille et ses copains d'enfance à avoir atteint un tel niveau. Mais là, il n'arrive pas à comprendre car l'université n'est pas ce qu'il croyait et tout y est différent du lycée. La formation d'abord : « ici c'est théorique, on parle beaucoup » ; les relations entre les professeurs et les élèves : « les profs sont distants ou méprisants quand ils ne sont pas racistes » ; les critères d'évaluation des devoirs qui lui sont incompréhensibles : Karim estime travailler beaucoup mais ses notes ne reflètent pas ses efforts. Il ne sait pas ce que les enseignants veulent et il n'avait pas l'habitude de « faire de la littérature ». Les relations entre les étudiants le déçoivent aussi : il voit de petits clans dont il se sent exclu. Bref, pour lui, l'université constitue un univers opaque et il s'estime perçu tant par les professeurs que par les étudiants à travers un faciès, un habillement, une gestuelle, un langage qui le désignent comme différent et déplacé à l'université. Alors, il va partir, car être étudiant ça ne l'intéresse pas vraiment. Ce qu'il veut « c'est réussir quelque chose ». Comme Fanny, Karim n'est pas parvenu au terme d'un semestre à maîtriser les ruptures co-extensives à l'entrée à l'université. Sa réussite antérieure prenait appui sur un réseau de soutiens tant intellectuels qu'affectifs concentrés sur son lycée. Celui-ci lui apparaissait comme une famille avec d'une part, ses aînés et guides, les enseignants et, d'autre part, ses copains. Il a perdu ces repères et ne parvient pas à en reconstruire.

Frédéric : vers la conquête de l'autonomie

Frédéric, 19 ans, s'est inscrit en SVT après avoir obtenu un bac S avec mention AB. Il n'a pas de projet professionnel arrêté, mais son but actuel est d'apprendre dans le domaine qui l'intéresse. Il est globalement satisfait de son entrée à l'université car il se sent « devenir responsable et adulte ». Certes la circulation de l'information est défectueuse, certains enseignants sont de piètres pédagogues, les liens entre cours magistraux et TD quelquefois lâches. Mais ces insuffisances sont peu importantes et stimulent plutôt

sa capacité d'initiative et sa curiosité. Il apprend à être autonome et à maîtriser l'organisation de son temps et de son travail. Assidu et concentré en cours, il a pris l'habitude de fréquenter la bibliothèque pour rechercher des manuels et effectuer des exercices d'entraînement avec d'autres étudiants. Cette méthode de travail lui a réussi, estime-t-il, puisqu'il a validé tous ses modules. Mais l'essentiel n'est pas là. Frédéric insiste aussi sur l'ouverture de ses intérêts et le développement de son esprit critique. Grâce à un temps contraint moins rigide qu'au lycée, il lit plus, s'intéresse au théâtre. Il a aussi découvert d'autres personnes, d'autres milieux, d'autres expériences, en fréquentant les infrastructures de l'université et en profitant des activités qu'elle offre. L'université et ses alentours sont devenus pour lui un lieu de vie où il acquiert de « nouvelles manières d'être et de nouvelles manières de vivre », tout en maintenant ses activités sportives antérieures et une relation très chaleureuse avec sa mère, infirmière, chez qui il réside à Nice. Frédéric a le sentiment d'être en train de transformer son rapport à soi, aux autres et au monde au travers d'apprentissages intellectuels et relationnels étroitement intriqués et il en est heureux.

QUELQUES PRINCIPES DE VARIATION DES PERSPECTIVES

La variété des perspectives et la diversité de tonalité des récits de l'entrée à l'université sont donc patentes. On tentera d'ordonner cette multiplicité en indiquant quelques principes de structuration de ces histoires individuelles, inscrites et constituées dans des rapports sociaux.

Les sens multiples d'une inscription à l'université

Les transformations identitaires qu'engendre l'entrée à l'université varient en fonction des significations attribuées à l'engagement dans les études universitaires.

Certains étudiants restent, plus ou moins consciemment, attachés à un projet de formation supérieure courte et professionnalisée. L'université représente pour eux un lieu de formation qui devrait leur fournir des enseignements « précis » et « utiles ». On retrouve là surtout des étudiants en repli des IUT ou classes de STS, des bacheliers technologiques ou professionnels, plus souvent niçois. Le curriculum universitaire apparaît en décalage avec leurs attentes : « c'est abstrait », « livresque » disent-ils. De plus, ils ne comprennent pas « à quoi ça sert ».

D'autres expriment une vision très instrumentale de l'université. Peu diserts sur les enseignements dispensés dans leur spécialité, ils évoquent surtout le statut socio-économique auquel leur passage par l'université devrait les conduire. Le statut d'étudiant est alors associé à une anticipation de mobilité sociale ascendante (Galland, 1995). Cette perspective est assez souvent celle d'enfants de milieux populaires. Elle est néanmoins partagée par d'autres, issus de milieux plus favorisés où les études supérieures allaient déjà de soi dans la génération des parents. Il s'agit alors de maintenir ou améliorer la position sociale héritée, sans projet ou vocation particulière.

Des étudiants, nombreux et plus souvent parisiens, attendent de l'université l'approfondissement de leurs connaissances dans le domaine qu'ils ont choisi. Eux aussi estiment préparer leur avenir, mais en termes d'accès à une profession intellectuellement intéressante. Ils envisagent depuis le lycée des études longues qui enrichissent leurs connaissances, du moins dans certaines disciplines, car le rapport au savoir de ces débutants est avant tout « rapport aux savoirs ». Le savoir est, en effet, peu objectivé dans les discours de ces étudiants « apprenants » qui se réfèrent plus à ce qu'ils apprennent qu'au fait même d'apprendre (Charlot, 1997). Se situant dans une logique d'apprentissage, la vie étudiante les concerne également peu et leurs échanges avec leurs condisciples sont limités aux objets scolaires (Le Bart, Merle, 1997).

Enfin, d'autres étudiants encore attendent plus de leur entrée à l'université. Ce temps serait celui du développement et de l'accomplissement personnel. L'institution *stricto sensu* n'est pas appelée seule à remplir ces fonctions. Elle est prise dans un ensemble qui relie les éléments d'un nouveau mode de vie, incluant la distance physique et affective par rapport aux parents, la gestion autonome de son travail, de ses loisirs et de ses fréquentations. Pour ceux-là, être étudiant, c'est se transformer au travers d'apprentissages tant intellectuels que relationnels.

Les positions sont toutefois instables (Dumora *et al.*, 1997) dans la mesure où le sens donné à l'inscription dans les études supérieures se construit et reconstruit dans le déroulement de l'année universitaire.

Des situations objectivement différenciées

La variété des perspectives paraît, d'autre part, associée à des situations objectivement différenciées qui concernent les conditions de vie, la séparation éventuelle d'avec les parents, la rencontre avec un nouvel espace urbain, la prise en charge de sa vie quotidienne et quelquefois l'exercice d'un travail rémunéré. Les étudiants qui cumulent ces changements présentent une approche de l'entrée à l'université rarement centrée sur l'adaptation proprement scolaire. Les préoccupations quotidiennes l'emportent alors dans les discours de ces débutants, surtout provinciaux, puisque, comme on l'a vu, ils sont plus souvent confrontés à ces situations que les Parisiens. Au point que ces derniers se donnent plus fréquemment à voir comme des lycéens « prolongés » tandis que les débutants niçois apparaissent davantage comme des jeunes en voie d'autonomisation.

Les récits de l'entrée dans l'institution universitaire varient aussi selon la filière d'inscription. Les changements perçus par rapport au lycée sont plus marqués parmi les étudiants des filières littéraires et juridiques (Psychologie, Droit et AES) que chez les scientifiques. On soulignera que ces derniers ont tous obtenu un bac S alors que les origines scolaires sont largement diversifiées dans les autres disciplines. De plus, les étudiants des autres filières sont confrontés à des disciplines totalement ou partiellement nouvelles, ce qui n'est pas le cas des scientifiques. L'organisation même des filières varie aussi suffisamment pour infléchir les perceptions des étudiants. En Droit, par exemple, le poids des cours magistraux renforce un sentiment d'anonymat et de distance aux enseignants, souvent exprimé. À l'opposé, l'organisation des enseignements de Sciences apparaît plus proche de celle du lycée et réduit le sentiment d'étrangeté. On ajoutera que si chaque filière a ses propres règles, des différences sensibles d'organisation apparaissent à l'intérieur d'une même filière, favorisant ou non le suivi des études (tutorat, stages de remise à niveau de pré-rentrée...).

La familiarité avec la culture scolaire classique est un atout indéniable pour les étudiants débutants. Ceux qui expriment des difficultés dans la compréhension de leur travail sont plus souvent des « nouveaux étudiants » provenant plutôt de milieux sociaux défavorisés et de filières technologiques et professionnelles. Beaucoup s'inscrivent dans des filières longues de l'université où leurs chances de succès sont minimes (Blöss, Erlich, 2000) parce qu'ils n'ont pu intégrer une formation supérieure courte (IUT, STS). Ce sont eux qui rencontrent le plus de difficultés dans l'appropriation des savoirs universitaires : ils souffrent de l'absence de « connivence culturelle » (Bourdieu, Passeron, 1964) entre leur milieu d'origine et celui où ils évoluent désormais à l'université. Peu familiarisés avec les modalités de la pédagogie universitaire (cours magistraux, travail autonome...), très éloignées de leur culture scolaire antérieure, les titulaires de ces baccalauréats, y compris avec mention, ne manquent pas d'être surpris par le décalage existant entre leur savoir-faire acquis dans le secondaire et celui requis par la culture universitaire : « Je ne comprends pas pourquoi j'ai eu six et demi. Je vais rencontrer mon correcteur et il va m'éclaircir les idées parce que j'avais appris... ».

On soulignera, enfin, les différences d'adaptation à l'université des filles et des garçons. À travers leurs récits, les étudiantes apparaissent plus organisées dans leur travail personnel (planification du travail, usage d'un agenda...) et, pourrait-on dire, plus « studieuses » que les étudiants, comme des travaux sur les collégiens et lycéens l'ont déjà souligné (Baudelot, Establet, 1992). Elles semblent avoir intériorisé l'obligation du travail et être plus portées que les garçons à satisfaire aux exigences du métier d'étudiant. Néanmoins, elles sont moins confiantes qu'eux dans leurs capacités et entretiennent un rapport plus anxieux aux examens (Duru-Bellat, 1994). Les débutantes envisagent aussi, plus souvent, de trouver un métier qui les stimulera intellectuellement et contribuera à leur épanouissement personnel. Les étudiants, quant à eux, mettent davantage l'accent sur l'attractivité matérielle, l'aisance financière et organisent plus leur avenir professionnel autour des notions de carrière et de promotion.

La découverte des études universitaires est, pour les bacheliers, un temps de ruptures conjuguées et d'efforts pour construire de nouveaux

repères et de nouveaux liens sociaux. La définition progressive des contours de l'expérience étudiante se fait ainsi par le jeu des interactions entre lecture des parcours antérieurs, attentes à l'égard de l'entrée à l'université et remaniement plus ou moins profond des conditions de vie. Mais, satisfaits, inquiets ou déçus après un semestre, quasiment tous ont le sentiment d'être « en train de grandir ». L'entrée à l'université est partie prenante d'un processus de construction identitaire qui s'effectue quelquefois douloureusement mais transforme le rapport à soi, aux autres et au monde. L'institution d'enseignement n'est pas seule en cause, s'y ajoutent et combinent toutes les autres modifications des modes de vie.

Régine Boyer
INRP

Charles Coridian
INRP

Valérie Erlich
Université de Nice-Sophia Antipolis
SOLIIS-URMIS

BIBLIOGRAPHIE

BARRERE A. (1997). – **Les lycéens au travail**. Paris : PUF.

BAUDELOT C., ESTABLET R. (1992). – **Allez les filles !** Paris : Le Seuil.

BLÖSS T., ERLICH V. (2000). – Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. **Revue française de Sociologie**, vol. 41, n° 4.

BONNET M. (1997). – Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. **Les Annales de la Recherche urbaine**, n° 77.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964) (ed. 1985). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris : Éditions de Minuit.

CHARLOT B. (1997). – **Le rapport au savoir**. Paris : Anthropos.

CICCHELLI V. (1996). – Esquisse d'une typologie de la circulation des ressources familiales des étudiants, *in* J. -C. Eicher, L. Gruel, **Le financement de la vie étudiante**. Paris : La Documentation française (Cahiers de l'OVE).

COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire**. Paris : PUF.

DUBET F. (1994). – Les étudiants. *In* F. Dubet *et al.*, **Universités et Villes**. Paris : L'Harmattan (Coll. Villes et entreprises).

DUMORA *et al.* (1997). – Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en Deug de psychologie. **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 26, n° 3.

DURU-BELLAT M. (1994). – Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales (Note de synthèse). **Revue française de Pédagogie**, n° 109.

ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation**. Paris : Armand Colin.

FRICKEY A. (dir.), BOYER R., CORIDIAN C., ERLICH V., HÉRAUX P., PRIMON J.-L. (collab.) (2000). – La socialisation des étudiants débutants : Expériences universitaires, familiales et sociales. **Dossiers éducation et formations**, n° 115.

GALLAND O. (dir.) (1995). – **Le monde des étudiants**. Paris : PUF.

GRIGNON C. (dir.) 2000. – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF.

LAHIRE B. (2000). – Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. *In* C. Grignon, (dir.), **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF.

LE BART C., MERLE P. (1997). – **La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation**. Paris : PUF.

OBERTI M. (1995). – Les étudiants et leurs études. *In* O. Galland (dir.), **Le monde des étudiants**. Paris : PUF.